

Brockmann, Jens; Bos, Wilfried

Was Studierende der Erziehungswissenschaften mit "Europa" assoziieren

Tertium comparationis 4 (1998) 1, S. 54-67



Quellenangabe/ Reference:

Brockmann, Jens; Bos, Wilfried: Was Studierende der Erziehungswissenschaften mit "Europa" assoziieren - In: *Tertium comparationis* 4 (1998) 1, S. 54-67 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28800 - DOI: 10.25656/01:2880

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28800>

<https://doi.org/10.25656/01:2880>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Was Studierende der Erziehungswissenschaft mit „Europa,, assoziieren

Jens Brockmann und Wilfried Bos

IEA-DPC, Hamburg

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Abstract

The current dynamic of the Europeanizing process was used as an opportunity to take a look at the validity of the Eurobarometer polls. The intention was to investigate by means of an association survey whether the topic areas in the Eurobarometer questionnaire also occur in the associations of interviewees here, and whether there are other topic areas which are important for interviewees here but which are not covered in the Eurobarometer. To this end, students at various universities in Germany, Austria and Switzerland were interviewed. This showed clearly that for this sample some topics which are important in the eyes of those involved are not investigated and that some of the topics investigated by the Eurobarometer appear to be unimportant for the interviewees here.

1 Einleitung und theoretische Einordnung

Die derzeitige Dynamik des Europäisierungsprozesses, d.h. das politische und kulturelle Zusammenwachsen zu einem vereinten Europa, wurde zum Anlaß genommen, unter Studierenden an fünf Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine Assoziativbefragung zum Thema „Europa,, durchzuführen, die anschließend mittels computerunterstützter Inhaltsanalyse (CUI) ausgewertet wurde. Ausgangspunkt für die zentralen Untersuchungsfragen waren die Fragenbereiche des Eurobarometer:

1. Bilden sich die Themenkomplexe des Eurobarometer-Fragebogens in den Assoziationen der Befragten ab und umgekehrt: Erfragt das Eurobarometer aus Sicht der Befragten alle relevanten Themenkomplexe? Heuristischer Ansatz.
2. Welche Unterschiede bestehen zwischen Studierenden der Erziehungswissenschaft und Studierenden ausgewählter anderer Fächer hinsichtlich europabezogener Assoziationen? Analytischer Ansatz.
3. Wie unterscheiden sich Studierende der Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihrer Assoziationsstrukturen untereinander? Typologischer Ansatz.

Seit 1974 werden in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union halbjährlich die sogenannten *Eurobarometer*-Umfragen mit repräsentativen Stichproben der über 14-jährigen durchgeführt. Dabei geht es um die öffentliche Stimmungslage zu aktuellen Themen, die im direkten oder indirekten Zusammenhang mit der Entwicklung der Europäischen Union und der Vereinigung Europas stehen (Weller 1996). Die bei den *Eurobarometer*-Umfragen zugrunde gelegten Fragebereiche werden in dieser explorativ angelegten Untersuchung als relevante Inhaltskategorien aufgegriffen und stellen das vorläufige theorieorientierte Kategoriensystem dar (vgl. Abbildung 2). Die Durchführung und die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen drei relevante Ebenen an.

Gesellschaftspolitische Ebene

Im zusammenwachsenden Europa sind Bildungsfragen im Zusammenhang mit Primärsozialisation, Schule und beruflicher Ausbildung sowie mit betrieblicherseits und politisch gefordertem lebenslangem bzw. selbstgesteuertem Lernen während und nach dem Berufsleben allgegenwärtig (Bos 1994; Kleinmann & Straka 1996). Nicht zuletzt das bescheidene Abschneiden Deutschlands bei international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS (Baumert et al. 1997) sind ein Warnsignal dafür, verstärkt ein Augenmerk auf zukünftige Anforderungen zu richten. Das Hervorbringen von Akademikern, die den globalen Herausforderungen gewachsen sind, und Erziehungswissenschaftlern, die in der Lage sind, europäische Bildungsprozesse mitzugestalten, ist dringliche Aufgabe der Universitäten und Hochschulen.

Methodologische Ebene

Assoziativbefragungen sind geeignet, im Vorfeld quantitativer Befragungen und auch im Zusammenhang mit einzelfallorientierten qualitativen Forschungsvorhaben in kurzer Zeit Ergebnisse zu liefern, die für die Erstellung von Befragungsinstrumenten wie standardisierten Fragebögen oder Interviewleitfäden nützlich sind. Sie eignen sich speziell dazu, neue Inhaltsaspekte zu erschließen, die bestehende Befragungsinstrumente auf inhaltliche Lücken prüfen können (Bos & Tarnai 1996; Bos 1995). In besonderer Weise werden bei einer Assoziativbefragung qualitative und quantitative Forschungsansätze verbunden. Zu einem Assoziationsimpuls – ein Wort, Satz oder eine Wortkombination – verschriftlichen die Befragten stichwortartig ihre Gedanken. Auf diese Weise entsteht das zu analysierende Textmaterial, an das sich mit einem Kategoriensystem zunächst qualitativ genähert wird. Durch ausreichend vorgegebene Assoziationszeit entsteht eine genügend große Assoziationstiefe, so daß die entstandenen Texte vielfältige und mitunter sehr komplexe Assoziationen der Informanten abbilden können.

Im Unterschied zu leitfadenorientierten oder narrativen Interviews erlaubt die Assoziativbefragung eine weitaus größere Anzahl von Informanten, die im Verhältnis zum Analysezeitaufwand gewinnbringend in die Befragung einbezogen werden können. Die computerunterstützte Kodierung, d.h. die Zuordnung von Worten und Wortkombinationen zu Kategorien, erlaubt es, das qualitative Textmaterial zu quantifizieren und in eine computerlesbare Datenmatrix zu überführen. Damit werden statistische Analysen unter Einhaltung sozialwissenschaftlicher Kriterien möglich. Die Qualität der Ergebnisse hängt zentral mit der Güte des Kategoriensystems zusammen, dessen Erstellung und Validierung in einem iterativen Prozeß zwischen Induktion und Deduktion (Bos 1989) erfolgen sollte:

Anhand des empirischen Textmaterials werden die Definitionen der zunächst ausschließlich theorieorientierten Kategorien präzisiert, und es werden heuristisch Kategorien generiert, falls relevante Teile des Textmaterials mit dem ursprünglichen Kategoriensystem nicht erfaßt werden können.

Aus theoretischer Perspektive bleibt zu klären, inwieweit einzelne Assoziationen oder Assoziationsstrukturen Merkmale *Subjektiver Konstrukte* tragen (Groeben, Wahl, Schlee, & Scheele 1988). Bei der Analyse narrativer Interviews wird davon ausgegangen, daß Themen, die vom Informanten im Zusammenhang mit der Eingangsfrage zuerst und/oder ausführlich erörtert werden, einen biographischen Bruch oder bedeutungsvollen Zeitraum ansprechen, der für nachfolgende Ereignisse handlungswirksam war und ist (Hermanns 1983). Bei einer Assoziativbefragung genannte Begriffe müssen stark bzw. vordergründig kognitiv repräsentiert sein, weil sie in der relativ kurzen Erhebungszeit sonst nicht genannt werden würden. Wenn sie zudem hohes semantisches Bedeutungspotential haben, so können sie als komprimierte Ausdruckform unterliegender Handlungsstrukturen bzw. als *Subjektive Konstrukte* interpretiert werden. Ausgehend von der handlungsleitenden Wirkung *Subjektiver Theorien*, in denen *Subjektive Konstrukte* interne Repräsentationen komplexer Inhalte und somit gewissermaßen die Bauteile einer *Subjektiven Theorie* darstellen, könnten deshalb die Ergebnisse von Assoziativbefragungen oder spezielle Texteinheiten einzelner Personen eine weit höhere Relevanz haben als die offenkundige, rein textlich manifestierte.

Durch zusätzlich hohe Fallzahlen – hier $N > 400$ – bietet das Gesamttextmaterial ein breites Spektrum inhaltlich bedeutsamer Aspekte, die zur Entwicklung von qualitativen und quantitativen Befragungsinstrumenten herangezogen werden können.

Hochschuldidaktische Ebene

Ein wesentlicher Punkt der universitären Lehre ist die Ausbildung fachspezifischer Forschungsmethoden (Abel 1995). Während die Naturwissenschaften und die meisten anderen stark professionalisierten Fachbereiche wie Jura, Wirtschaftswissenschaften und Medizin eine klare Objekt-Subjekt-Trennung bei analytischen Herangehensweisen verfolgen, verschwimmt diese Trennung vor allem bei den Gesellschafts- bzw. Humanwissenschaften. Hier wird fachspezifische Handlungskompetenz vornehmlich durch lernprozeßbezogene Selbstreflexion und Handlungsorientierung ausgebildet. Für das leider viel zu wenig realisierte hochschuldidaktische Prinzip, Lehre und Forschung zu integrieren und auch Studierende systematisch in Forschungsprozesse mit einzubeziehen, bieten sich Veranstaltungen zu Forschungsmethoden gut an. In besonderer Weise können hier Methoden und Inhalte simultan behandelt werden. Aus Sicht des Forschers kann die Mitarbeit von Studierenden zudem an entscheidenden Stellen des Forschungsprozesses – z.B. bei der Entwicklung eines Meßinstruments – eine Steigerung der Reliabilität und internen Validität bedeuten.

2 Durchführung und Stichprobe

Der Assoziationsimpuls wurde mit dem Satz „Wir möchten wissen, was Dir spontan zu ‚EUROPA‘ einfällt,“ gegeben. Die Befragten hatten etwa 10 Minuten Zeit, schriftlich Schlagworte zu notieren (vgl. Abbildung 1). Die Befragung wurde in Deutschland (an den Universitäten Dresden und Hamburg), Österreich (an den Universitäten Graz und Wien)

und der Schweiz (an der Universität Zürich) durchgeführt. Die Daten wurden durch Studierende der Erziehungswissenschaft in Seminaren, Campus-Cafetien und vor Beginn oder im Anschluß an Vorlesungen erhoben.

Abbildung 1: Antwortbeispiele

<p>weiblich, 34 J., aus Straßburg, 4. Sem. BWL in Hamburg: <i>Währungsunion,</i> <i>wirtschaftlicher Großraum</i> <i>Reise- und Arbeitsplatzfreiheit</i> <i>Problematik „Nationalitätenstolz„</i> <i>Beamtenwasserkopf in Brüssel</i> <i>Freiheit</i> <i>Beschränkung von Produkten</i> <i>(Bier usw.)</i></p>	<p>weiblich, 39 J., aus Zürich, 10. Sem. Ethnologie in Zürich: <i>die nackte Europa im Meer</i> <i>mehr (gute) Sprachkurse</i> <i>gesellschaftliche Anerkennung der</i> <i>„Multikulturalität„</i> <i>weniger Angst vor „Fremden„</i> <i>sinkende Löhne für CH-LehrerInnen</i></p>
<p>männlich, 25 J., aus Hamburg, Lehramt Englisch und Sport in Hamburg: <i>Euro-Geld</i> <i>EM 1996 England</i> <i>Urlaub</i> <i>dicke Politiker</i> <i>Brüssel</i></p>	<p>männlich, 30 J., aus Meißen, 6. Sem. Kommunikationswissenschaft in Dresden: <i>Gemeinschaft die noch keine ist</i> <i>Diskussion um einheitliche Währung</i> <i>keine Grenzen</i> <i>Fußball Europameisterschaft</i></p>
	<p>männlich, 26 J., aus Dresden, 10. Sem. Lehramt in Dresden: <i>Bürokratismus</i> <i>Deutsche Übermacht</i> <i>Festung Europa</i> <i>Grenzenloser Handel und Konsum</i> <i>Eurocops</i></p>

Insgesamt wurden $N = 407$ Studierende im Sommersemester 1996 befragt. Die angefallene Stichprobe wird von Studierenden der Erziehungswissenschaft mit 47% dominiert. Von den Befragten sind 46% männlichen und 54% weiblichen Geschlechts. Der weitaus größte Teil der Befragung wurde in Deutschland durchgeführt, 85% sind deutscher Nationalität. Auf die Schweiz und Österreich entfallen lediglich 12%, weitere 3% machen zu ihrer Nationalität keine Angaben. Von den Befragten strebt etwa die Hälfte (47%) einen erziehungswissenschaftlichen Abschluß wie die erste Staatsprüfung für Lehrämter oder die Diplomprüfung an. Die andere Hälfte kann in drei Gruppen untergliedert werden: in Studierende der „harten Fächer“, d.h. der Studiengängen, die als verschult und stärker berufsorientiert gelten wie Naturwissenschaften, Jura, Wirtschaftswissenschaften und Medizin (21%), die anderen kommen aus den Kultur- und Gesellschaftswissenschaften (15%) sowie Psychologie (10%).

Das Durchschnittsalter beträgt 26,6 Jahre ($SD = 5,0$), die durchschnittliche Semesterzahl liegt bei 6,7 ($SD = 4,0$).

3 Validierung des Kategoriensystems

Die Validierung des Kategoriensystems erfolgte im Rahmen eines Seminars zu Forschungsmethoden an der Universität Hamburg. Die Seminargruppe wurde beauftragt, das Textmaterial mit Hilfe des vorbereiteten Kategoriensystems *Eurobarometer*-Kategorien, vgl. Abbildung 2) zu verkoden.

Nicht zuordbare Worte und Wortkombinationen wurden gesammelt und durch Anwendung der Moderationsmethode „Zettelwand“, (Knoll 1993) im Gruppengespräch gebündelt. Jedes Wortbündel vereinigte gleichthematische Nennungen und wurde mit einer passenden Überschrift versehen. Auf diese Weise ließen sich im Gruppenprozeß vier neue Kategorien auf heuristischem Wege generieren. Dieses Vorgehen und die in ähnlicher Weise vorgenommene konsensuale Auseinandersetzung über die Bedeutung der bereits vorhandenen Kategorien entsprechen der Forderung, das Kategoriensystem in einem iterativen Prozeß zwischen Induktion und Deduktion (Bos 1989) zu validieren. Bereits die Aufstellung neuer Kategorien zeigt, daß eine Vielzahl von Assoziationen mit den Themenbereichen des *Eurobarometers* nicht erfaßt wird.

Indem das Kategoriensystem durch die gemeinsame Bearbeitung von 20 Personen präzisiert wurde, konnte der Validierungsprozeß wesentlich verkürzt und die Kriterien für die interne Validität des Kategoriensystems gut erfüllt werden (vgl. Bortz & Döring 1995).

4 Ergebnisse

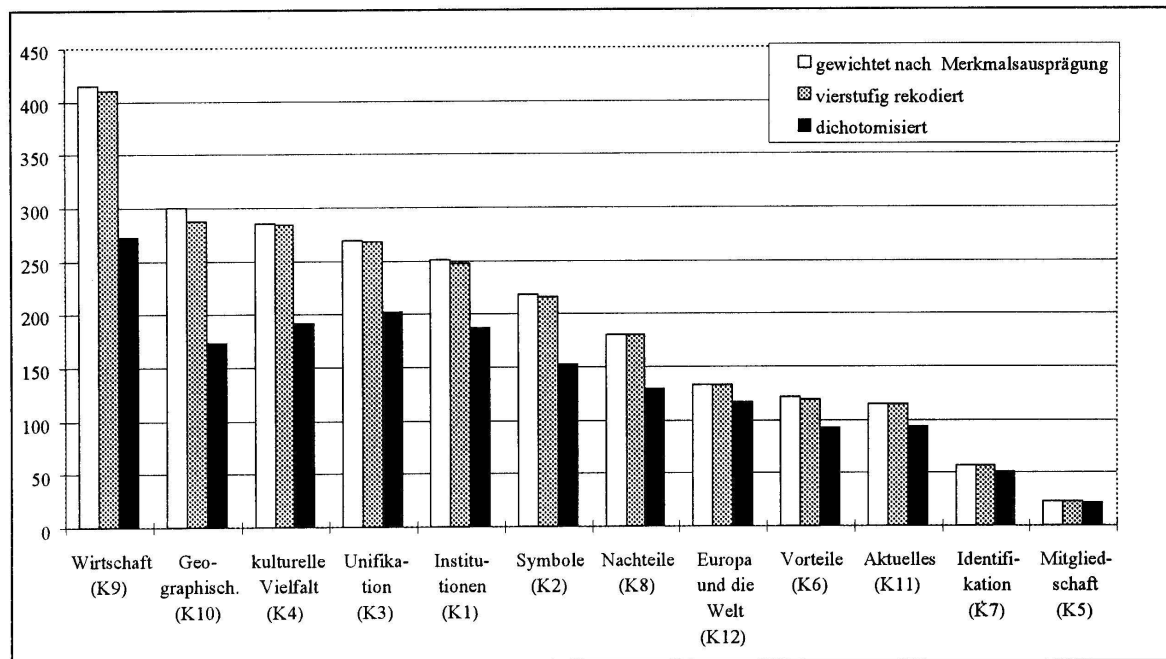
Häufigkeitsanalysen

Diejenigen Kategorien, die am häufigsten von den Befragten angesprochen werden, sind nach den Annahmen der Inhaltsanalyse diejenigen, die am stärksten kognitiv repräsentiert sind. Die „Wichtigkeit“, dieser Kategorien läßt sich mit Häufigkeitsanalysen belegen. Abbildung 3 zeigt drei Rangreihen der Kategorienansprache: erstens auf Basis der gesamten Nennungshäufigkeiten, zweitens vierstufig rekodiert (Kontrolle von „Ausreißern,“) und drittens dichotomisiert (genannt/nicht genannt).

Abbildung 2: Kategoriensystem

Bezeichnung	Definition und Verkodungsbeispiele
<i>Eurobarometer</i> –Kategorien	
<i>Institutionen</i> (K1)	Gesellschaftliche oder politische Einrichtungen <i>EU-Parlament, Ministerrat, Schengener Abkommen</i>
<i>Symbole</i> (K2)	Europatypische Zeichen (Persönlichkeiten, kulturelle Errungenschaften) oder historische Dimensionen (gemeinsame Geschichte) <i>Adenauer-De Gaulle, altes Rom, Christentum</i>
<i>Unifikation</i> (K3)	Multidimensionaler Prozeß der europäischen Vereinigung <i>Eurozentrismus, Schüleraustausch, Schengener Abkommen</i>
<i>kulturelle Vielfalt</i> (K4)	Aspekte der Unterschiedlichkeit kultureller Manifestationen und Wahrnehmung interethnischer Kontakte <i>multikulturelle Gesellschaft, Sprachvielfalt, Binnenmigration</i>
<i>Mitgliedschaft</i> (K5)	Verhältnis zwischen dem eigenen Land und der EU <i>Reinheitsgebot, Zahlmeister-D, Schweiz-Insel</i>
<i>Vorteile</i> (K6)	Eindeutige Vorteile durch das Zusammenwachsen Europas <i>Staat der Zukunft, Toleranz, Arbeitsplatzzufriedenheit</i>
<i>Identifikation</i> (K7)	Europa im Bezug zu einer kulturellen, nationalen, persönlichen Identität <i>heimisch, Nationalstolz, Regionalismus, Zugehörigkeitsgefühl</i>
<i>Nachteile</i> (K8)	Eindeutige Nachteile durch das Zusammenwachsen Europas <i>Geldverschwendung, Bürokraten, Subventionsmißbrauch</i>
heuristische Kategorien	
<i>Wirtschaft</i> (K9)	Ökonomische Aspekte der europäischen Integration <i>EURO, großer Arbeitsmarkt, Milchsee</i>
<i>Geographisches</i> (K10)	Nationale Besonderheiten und Angabe von Ländern, Städten und Regionen <i>Mittelmeer, Paris, Eurotunnel, Skandinavien</i>
<i>Aktuelle Themen</i> (K11)	Kürzlich gewesene, bevorstehende oder derzeit andauernde europabezogene Ereignisse oder Probleme <i>BSE, NATO-Osterweiterung, Fußball-EM-96, Bosman-Urteil</i>
<i>Europa und die Welt</i> (K12)	Europa im Verhältnis zu Regionen, Nationen, anderen internationalen Zusammenschlüssen und Kontinenten <i>Festung Europa, Handelskrieg mit Amerika und Japan</i>

Abbildung 3: Rangreihe der Kategorien nach Häufigkeiten



Bei den Rangreihen der gesamten und vierstufig rekodierten Häufigkeiten fällt auf, daß die beiden heuristischen Kategorien *Wirtschaft* (K9) und *Geographisches* (K10) am stärksten angesprochen werden. Assoziationen zur *Mitgliedschaft* (K5) und *Identifikation* (K7) – Kategorien, zu denen im *Eurobarometer* explizit gefragt wird – kommen besonders selten vor. Nur 5,4% denken beim Stichwort „Europa“, an die Mitgliedschaft des eigenen Landes, und 12,7% verbinden Aspekte der nationalen Identität mit dem Stichwort.

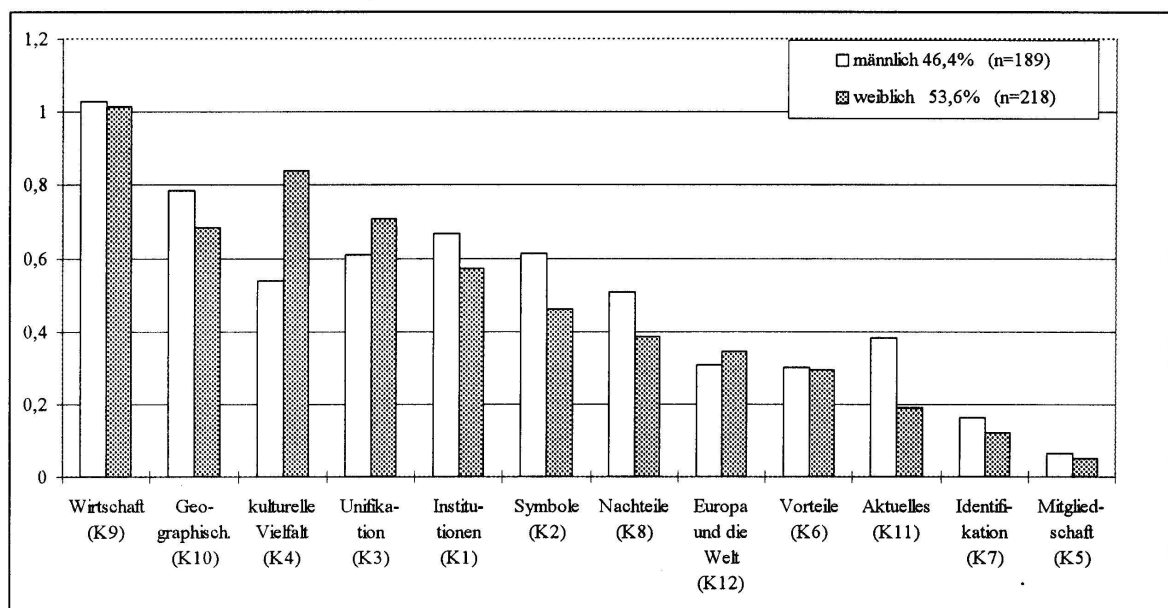
Nach der Rangreihe der dichotomisierten Nennungshäufigkeiten ist die am zweithäufigsten angesprochene Kategorie *Unifikation* (K3) mit 49,4%, während *Geographisches* (K10) auf Rang 5 mit 42,5% noch hinter *Kulturelle Vielfalt* (K4), 46,9%, und *Institutionen* (K1), 45,9% zurückfällt.

Unterschiede nach Geschlecht

Geschlechtsspezifische Assoziationen lassen sich bei vier Kategorien nachweisen. Hohe signifikante Mittelwertunterschiede ($\alpha < .01$) ergeben sich für *Kulturelle Vielfalt* (K4) und *Aktuelles* (K11) (vgl. Abbildung 4). Frauen machen viel häufiger Angaben zu *Kulturellen Vielfalt* (K4), so daß diese Kategorie hinter *Wirtschaft* (K9) in einer frauenspezifischen Rangreihe Rang 2 einnimmt, während diese bei Männern auf Rang 6 zurückfällt. Umgekehrt assoziieren Männer in der Kategorie *Aktuelles* (K11) sehr viel häufiger. Während *Aktuelles* (K11) bei Frauen wie bei der Gesamtangabe den vorletzten Rang einnimmt und nur von 17% genannt wird, sind es bei Männern 30% und damit Rang 8. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß sich *Aktuelles* (K11) zum Erhebungszeitpunkt neben dem Thema „BSE/Rinderwahnsinn“, zum Großteil aus Worten und Wortkombinationen in Verbindung mit der „Fußball-Europameisterschaft 1996“, – einem eher männerspezifischen Interessengebiet – konstituiert.

Tendenzielle Unterschiede ($\alpha < .10$) ergeben sich für die Kategorien *Symbole* (K2) und *Nachteile* (K8), für die die Männer den jeweils höheren Mittelwert aufweisen. Dabei spricht *Symbole* (K2) eine geschichtliche und *Nachteile* (K8) eine politische Dimension an. Somit scheinen die geschlechtsspezifischen Mittelwertunterschiede auf gängige Stereotypen hinzuweisen: eine sprachlich-kulturelle Orientierung bei Frauen und Interesse an Politik und Sport bei Männern. Die geschlechtsspezifischen Rangreihen weichen nicht unerheblich voneinander ab. Von zwölf Kategorien gibt es nur vier sehr ähnlich assoziierte Kategorien. Diese sind *Wirtschaft* (K9, Rang 1), *Nachteile* (K8, Rang 7), *Vorteile* (K6, Rang 9), *Identifikation* (K7, Rang 11) und *Mitgliedschaft* (K5, Rang 12).

Abbildung 4: Mittelwerte nach Geschlecht



Unterschiede nach Fachbereich

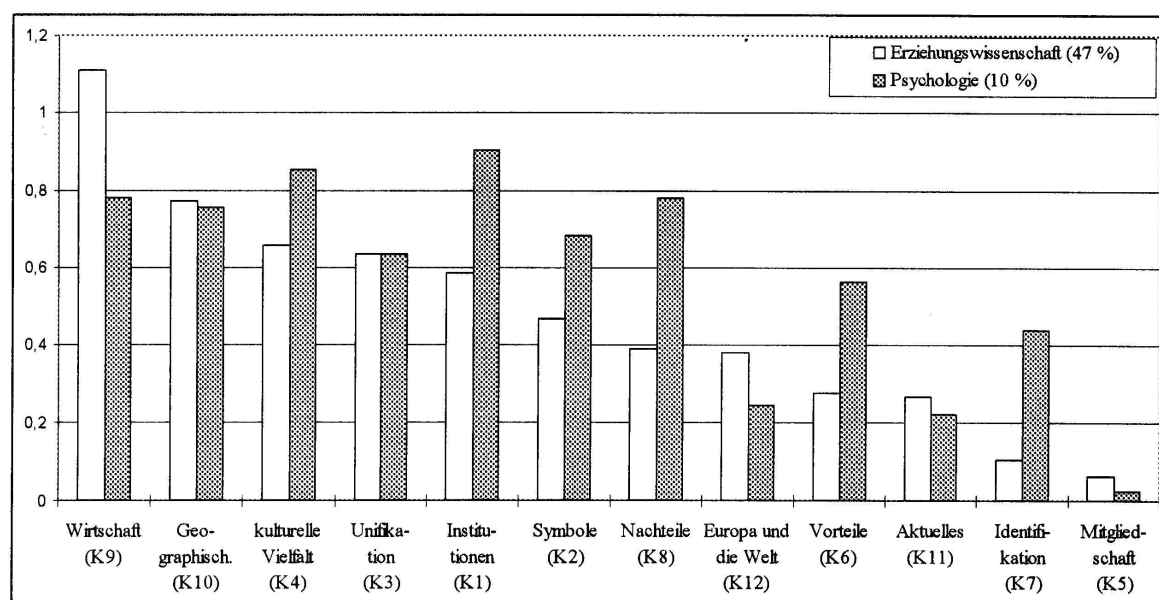
Die Rangreihe für die Gruppe der Erziehungswissenschaftler ($N = 193$) ist mit der Gesamtrangreihe identisch, wobei keine signifikanten Mittelwertunterschiede nachweisbar sind. Von besonderem Interesse ist der Vergleich zwischen Studierenden der Psychologie und denen der Erziehungswissenschaft (Abbildung 5). Erstens: In beiden Fächern erfolgt die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz vornehmlich über die reflektierende Auseinandersetzung mit der eigenen Person („Selbstbetroffenheitsfächer“). Zweitens: Die Absolventen der Studiengänge Diplom-Pädagogik und Diplom-Psychologie konkurrieren in vielen Arbeitsmarktsegmenten direkt miteinander.

Die Assoziationsstrukturen von Studierenden der Erziehungswissenschaft und Psychologie unterscheiden sich stark voneinander. Eine spezifische Rangreihe für Psychologiestudenten würde nur für *Symbole* (K2, Rang 6) und *Mitgliedschaft* (K5, Rang 12) mit der für Studierende der Erziehungswissenschaft übereinstimmen. Die am häufigsten angesprochene Kategorie *Wirtschaft* (K9) rangiert bei angehenden Psychologen erst auf Platz 3. Bemerkenswert sind die signifikanten Unterschiede (t-Test, $\alpha < .05$) in den Kategorien *Wirtschaft* (K9), *Institutionen* (K1) und *Nachteile* (K8): Angehende

Erziehungswissenschaftler nehmen offensichtlich weitaus stärker die wirtschaftliche Dimension wahr als Psychologen, denen am häufigsten die institutionelle Verankerung des europäischen Machtapparates durch „Bürokratie,, „Abkommen,, und der „Parlamente und Kommissionen,, einfällt. Auch wägen Studierende der Psychologie scheinend mehr die Vor- und Nachteile des Europäisierungsprozesses gegeneinander ab. In beiden Kategorien gibt es signifikante Mittelwertunterschiede, der für Vorteil (K6) jedoch nur tendenziell ($\alpha < .10$) ausfällt. Ein hochsignifikanter Unterschied ($\alpha < .01$) ergibt sich nach einer Kreuztabellierung für Fach und Identifikation (K7). Hier zeigt sich – und zwar nicht nur im Vergleich zu Erziehungswissenschaftlern –, daß Psychologen weitaus häufiger als erwartet in dieser Kategorie assoziieren.

Die Ergebnisse für Psychologiestudenten/innen scheinen durchaus fachspezifisch zu sein. Sie assoziieren verstärkt machththematisch Institutionen [K1]) und identitätsbezogen (Identifikation [K7]). Ferner thematisieren sie stärker Ängste Nachteile [K8]) und Hoffnungen (Vorteile [K6]).

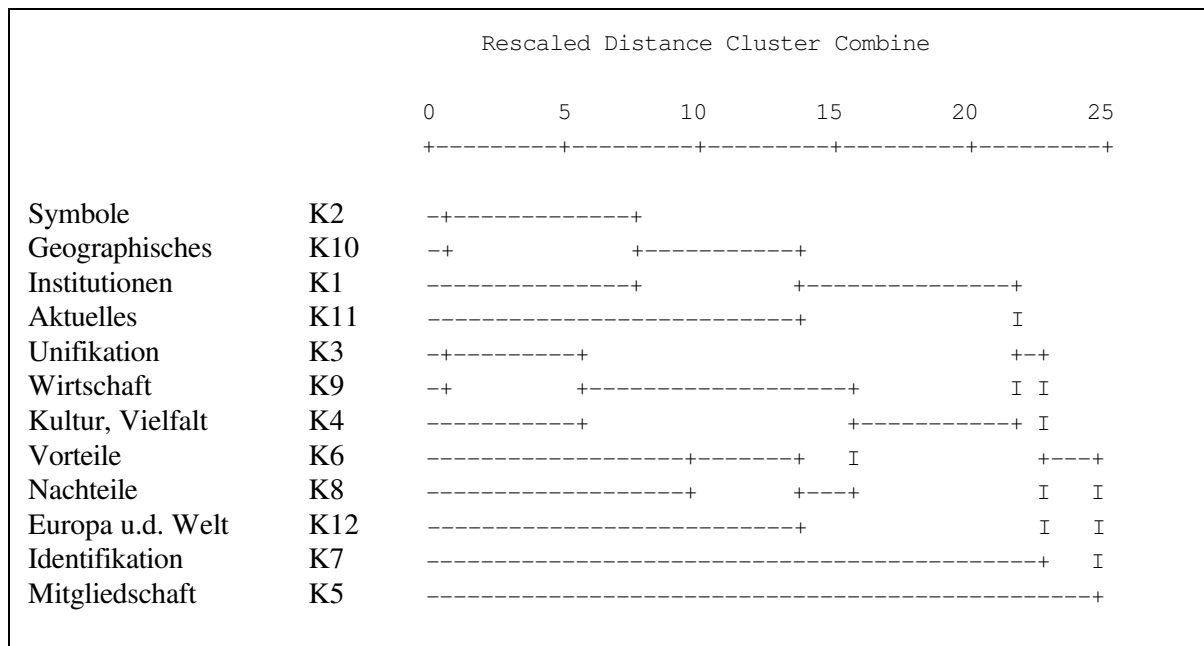
Abbildung 5: Mittelwerte nach Fach, Erziehungswissenschaft vs. Psychologie



Kategoriencluster

Eine Zusammenfassung von Kategorien erfolgte mittels Clusteranalyse. Als Proximitätsmaß wurde das Ähnlichkeitsmaß nach Tanimoto gewählt, das bei den zugrundeliegenden rekodierten Daten (dichotomisierte Kategoriennennungen) die gemeinsame Nicht-Übereinstimmung einer Kontingenztafel ausschließt (Bortz 1993).

Abbildung 6: Dendrogram: Clusteranalyse über Kategorien



Anmerkung: Complete Linkage. Approximitätsmaß: JACCARD (1,0).

Dem Dendrogramm (Abbildung 6) zufolge bilden die Kategorien *Symbole* (K2), *Geographisches* (K10), *Institutionen* (K1) und *Aktuelles* (K11) ein Cluster ähnlicher Kategorien. Das zweite Kategoriencluster besteht aus *Unifikation* (K3), *Wirtschaft* (K9), *Kulturelle Vielfalt* (K4), *Vorteile* (K6) sowie *Nachteile* (K8).

Bei den Kategorien des ersten Clusters werden eher statische, nicht veränderliche Aspekte zu „Europa,, angesprochen. Dies läßt sich vor allem mit den Kategorien *Geographisches* (K10) und *Symbole* (K2) belegen. Unter *Geographisches* (K10) werden meist Länder assoziiert, „Symbole,, sind als „Sinnbild,, bzw. „Wahrzeichen,, wenig veränderlich, was ebenso auf geschichtliche Ereignisse, deren Nennung ebenfalls dieser Kategorie zuzuordnen ist, zutrifft. *Institutionen* (K1) beschreiben einen festen Rahmen, und mit *Aktuelles* (K11) wird eine auf das Gegenwärtige fixierte Wahrnehmung bzw. ein fotografischer Blick abgebildet.

Das zweite Cluster bildet mehr die Dynamik des Unifikationsprozesses ab: Die Kategorien *Nachteile* (K8) und *Vorteile* (K6) sprechen Ängste und Hoffnungen an, *Unifikation* (K3) eine eher sachliche, politische Dimension. Zusammengenommen zeugen häufige Assoziationen in diesen Kategorien sowie in der Kategorie *Wirtschaft* (K9) von einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem politischen Zusammenwachsen. *Kulturelle Vielfalt* (K4) kann weitgehend als eine speziellere Kategorie von Vorteilen angesehen werden. Ältere Studierende (28 Jahre und älter) assoziieren in diesem Cluster verstärkt ($\alpha < .05$). Die Kategorien *Identifikation* (K7) und *Mitgliedschaft* (K5) können als separate Ein-Kategorien-Cluster angesehen werden, die zu keiner anderen Kategorie besondere Ähnlichkeiten aufweisen. Auch wegen ihrer gerigen Ansprache werden sie deshalb für folgende Analysen nicht weiter betrachtet.

Das Ergebnis der Clusteranalyse wurde durch eine Latent-Class Analysis (LCA) über alle Kategorien bestätigt, deren optimale Lösung (Rost 1990) eine Zwei-Klassen-Lösung

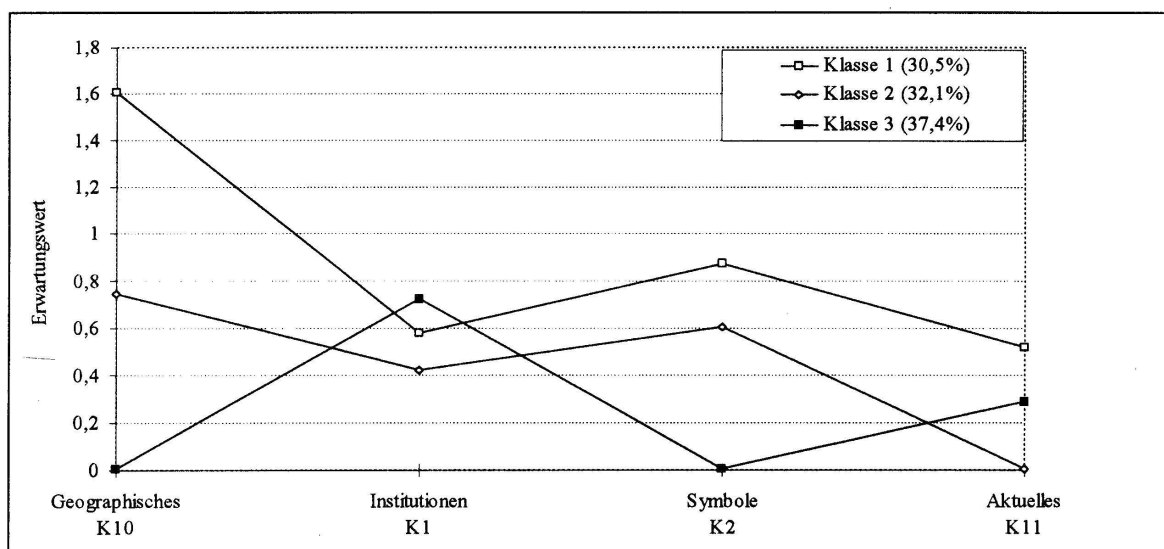
ergibt. Eine Klasse (57%) weist signifikante Spitzenerwartungswerte in den Kategorien *Wirtschaft* (K9), *Kulturelle Vielfalt* (K4), *Unifikation* (K3), *Nachteile* (K8) und *Vorteile* (K6) auf – also den Kategorien des Clusters 2 –, die andere Klasse (43%) für *Geographisches* (K10), *Symbole* (K2), *Institutionen* (K1) und *Aktuelles* (K11) – also für die Kategorien des Clusters 1.

Typologische Analysen für Studierende der Erziehungswissenschaft

Im folgenden werden die Ergebnisse von LCAs innerhalb der Kategoriencluster über die Studierenden der Erziehungswissenschaft vorgestellt. Es wird auf diese Weise exploriert, inwieweit sich eine Personentypologisierung nach Kategorientypologien innerhalb dieser Personengruppe vollziehen läßt. Dem Ergebnis der Clusteranalyse folgend wird das erste Kategoriencluster mit *Statik* und das zweite mit *Dynamik* bezeichnet.

Als optimale Lösung der LCA über das Kategoriencluster *Statik* ergeben sich drei Klassen nahezu gleicher Größenordnung (Abbildung 7). Assoziationsspezifische Unterschiede bestehen vor allem in den beiden Kategorien *Geographisches* (K10) und *Symbole* (K2), bei denen die Erwartungswertunterschiede erheblich weiter streuen als bei *Institutionen* (K1) und *Aktuelles* (K11). Klasse 1 und 2 verhalten sich zueinander ordinal (überschneidungsfreie Erwartungsprofile) und weisen die gleiche Ordnung hinsichtlich der Größe der Erwartungswerte auf. Diese Klassen unterscheiden sich demnach nur in quantitativer Hinsicht, während die Antwortstruktur, d.h. die Typologie, dieselbe ist. Klasse 3 unterscheidet sich hingegen qualitativ von Klasse 1 und 2 und stellt einen gänzlich anderen Typus dar. Die Assoziationsstruktur ist komplementär zu den vorgenannten. Die „optimal“, assoziierende Person dieser Klasse weist Nennungen in den Kategorien *Institutionen* (K1) und einige wenige in *Aktuelles* (K11) auf, während *Geographisches* (K10) und *Symbole* (K2) Nullausprägungen haben.

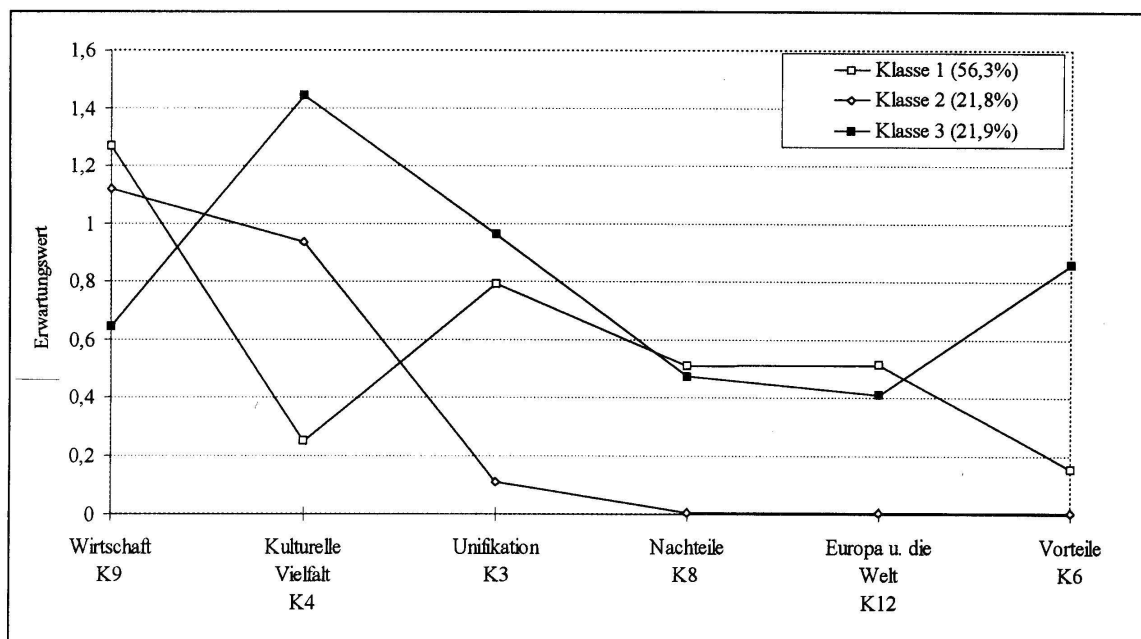
Abbildung 7: Kategoriencluster *Statik*, Erziehungswissenschaftler (N = 193), LCA 3-Klassen-Lösung



Die Präferenzen der Klassen 1 und 2 liegen – mit aller Vorsicht interpretiert – eher im touristischen Bereich, während die der Klasse 3 Zugehörigen (Spitzenerwartungswert in *Institutionen* [K1]) vielleicht mehr politisch interessiert sind.

Die optimale Lösung über das KategorienclusterDynamik ergibt ebenfalls 3 Klassen (Abbildung 8). Die Erwartungswertprofilverläufe folgen bei keiner der Klassen dem monoton fallenden der Gesamtgruppe. Klasse 1, die mit 56% mehr als die Hälfte umfaßt, weist signifikante Spitzenerwartungswerte für *Wirtschaft* (K9) und *Europa und die Welt* (K12) auf. Klasse 2 (22%) hat sowohl in *Wirtschaft* (K9) als auch in *Kulturelle Vielfalt* (K4) relativ hohe Erwartungswerte. Jedoch zeigen sich für diese Klasse in den Kategorien *Nachteile* (K8), *Europa und die Welt* (K12) und *Vorteile* (K6) Nullausprägungen. Der optimalen Person der Klasse 3 (22%) fallen mehr als den Zugehörigen der anderen Klassen Stichworte ein, die *Kulturelle Vielfalt* (K4), *Unifikation* (K3) und *Vorteile* (K6) ansprechen. Sie definiert sich vor allem über die Kategorie *Kulturelle Vielfalt* (K4) und betont die Möglichkeiten des kulturellen (Studien-)Austausches, die Sprachenvielfalt und die *Vorteile* (K6) im Zuge der europäischen Integration. Während Klasse 1 eine völlig eigene Antwortstruktur aufweist, unterscheidet sich Klasse 2 von Klasse 3 strukturell nur durch die Kategorie *Wirtschaft* (K9); ansonsten ergeben sich überschneidungsfreie Erwartungswertprofile.

Abbildung 8: KategorienclusterDynamik, Erziehungswissenschaftler (N = 193), LCA 3-Klassen-Lösung



Unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten stimmen einige Ergebnisse bedenklich: Klasse 1 hat den mit Abstand niedrigsten Erwartungswert für *Kulturelle Vielfalt* (K4). Ein wesentliches Ziel der Europäisierung kann insbesondere im gegenseitigen kulturellen Wahrnehmen im Sinne eines Europas der Regionen gesehen werden; ein Großteil der Studierenden der Erziehungswissenschaft ist dies offensichtlich nicht präsent. Die Assoziationsstruktur der Klasse 2 weist auf einen generell unreflektierten Umgang mit der

Thematik „Europa,, hin. Einzig die Zugehörigen der Klasse 3 zeigen ein Erwartungswertprofil, das auf ein der Komplexität und Bedeutung des Themas angemessenes Bewußtsein schließen läßt. Resümierend stellt sich die Studiengruppe des Fachs Erziehungswissenschaft somit bei beiden Kategorienclustern, *Statik* und *Dynamik*, alles andere als homogen dar. Bei einem Ergebnisvergleich zu LCAs über alle Studierenden zeigt sich zudem, daß die Studierenden der Erziehungswissenschaft nicht reflektierter reagierten als die Kommilitonen aus anderen Studienfächern.

5 Schluß

In den *Eurobarometer*-Umfragen wird aus Sicht der Befragten Wesentliches nicht erfragt, und das, was erfragt wird, erscheint – zumindest für diese Stichprobe – teilweise unwesentlich. Von daher ist zu überlegen, ob der Eurobarometer-Fragebogen um einige der genannten Inhaltsbereiche, die mit den heuristischen Kategorien abgebildet werden (Abbildung 2), ergänzt werden sollte. Zugleich hat es den Anschein, als würden die befragten Studierenden die Komplexität der Europäisierung noch nicht angemessen einsehen, wie die Analyse der Kategoriennennungen belegt. Die geringen Ansprachen für solche Kategorien wie *Identifikation* (K7) und *Mitgliedschaft* (K5), die gerade im Hinblick auf die Stabilität eines künftigen Europas hoch relevant sind, werden nur von einigen wenigen thematisiert.

Dies sollte insofern zu denken geben, als die zukünftigen Akademiker und ~~viele~~ besonders zukünftige Lehrer die „Motoren,, der Europäisierung sein werden. Wie kann man also in Lehrveranstaltungen das Bewußtsein für europäische Fragestellungen und die Verantwortung des einzelnen für das Zusammenwachsen Europas schärfen? Wir denken, daß das Lehrangebot im allgemeinen und die Gestaltung von Lehrveranstaltungen im speziellen „über den Tellerrand hinaus,, hierfür zentral sind. Selbst in Grundlagenseminaren des ersten Studienabschnitts können Themen auf europäischer und internationaler Ebene bzw. im europäischen Kontext behandelt werden. Wenn dies mit einer Verzahnung von Forschung und Lehre – vor allem in Erziehungswissenschaft als sogenanntes „Selbstbetroffenheitsfach,, – betrieben wird, werden nach unserer Auffassung am ehesten Bewußtseinsprozesse bei Studierenden in Gang gesetzt. Dabei sollten zweifelsohne die Lehrenden selbst damit anfangen, ihr „normales,, Lehrangebot auf entsprechende Ansatzpunkte zum Thema „Europa,, auszuloten.

Besondere Aufmerksamkeit verdient das Ergebnis des Vergleichs zwischen den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie. Die Ergebnisse fallen so unterschiedlich aus, daß die Vorstellung vom „Mittelwert als Artefakt,, (Kromrey 1994) zuzutreffen scheint: Erhebungen unter Studierenden, die auf einen komplexen Sachverhalt abzielen, sollten von vornherein fachgruppenspezifisch ausgewertet werden. Mehr noch: Häufig können selbst die Studierenden innerhalb eines Faches ebenfalls nicht als homogen betrachtet werden. Zur Erfassung und Kontrolle dieses Phänomens eignen sich probabilistische, typologisierende Auswertungsverfahren wie z.B. die LCA besonders gut.

Literatur

- Abel, J. (1995). Zum Stand der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden und Statistik an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. *Erziehungswissenschaft*, 12 (6), 136–142.
- Baumert, J., Lehmann, R. L., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & Ch. Tarnai (Hrsg.) *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Bos, W. (1994). Wie multikulturell ist und will Europa sein? In K. Schleicher, & W. Bos (Hrsg.), *Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität?* (S. 311–335). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bos, W. (1995). Was fällt Ihnen zur akademischen Lehre ein? Ein inhaltsanalytischer Beitrag zur Validierung der Evaluation der Hochschullehre durch Befragungen. In P. Ph. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 61–81). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Tarnai, Ch. (1996). Zwei Welten begegnen sich. Assoziationen von Studierenden und Professoren zur akademischen Lehre. In W. Bos & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung – Software* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hermanns, H. (1983). Interview, narratives. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 2, (S. 421–426). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kleinmann, M. & Straka, G. A. (1996). Arbeitsplatzbedingungen und Interesse Erwachsener am berufsbezogenen selbstgesteuerten Lernen. In W. Bos & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Ergebnisse qualitativer und quantitativer Empirischer Pädagogischer Forschung* (S. 91–104). Münster: Waxmann.
- Knoll, J. (1993). *Kurs- und Seminarmethoden: ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim: Beltz.
- Kromrey, H. (1994). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P. Ph. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Rost, J. (1990). *LACORD. Latent Class Analysis for Ordinal Variables*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Weller, I. (1996). *Kontexteffekte in Eurobarometer-Umfragen. Theoretische Implikationen und praktische Bedeutung* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 193). Münster: Waxmann.